

幼児教育者に求められる発達支援能力についての検討（1）

—幼稚園における特別支援アドバイザーの実践から—

A study into the development and support capacity required by early childhood education (1)

—From a support advisor special experience in kindergartens—

次世代教育学部乳幼児教育学科

勝田麻津子

KATSUDA, Matsuko

Department of Early Childhood Education

Faculty of Education for Future Generation

キーワード：就学前児童，発達支援への気づき，発達支援能力

Abstract：The ability to use development support techniques is one of the basic requirements for teachers of early childhood education. It is essential that children who suffer from impaired development (due to bullying, acts of violence, truancy) receive as early support as possible outside of regular support available at elementary school. This paper will address the following related issues:

1. How to recognize and identify problems.
2. How to support those children affected.
3. How to deal with future problems.

Keywords：child development, children support techniques, problem identification

I はじめに

筆者は臨床心理士として、10年近く小中学生の不登校生支援の現場に関わってきた。適応指導教室に通う児童生徒及び保護者への相談援助とあわせて、文部科学省認可の民間財団で、不登校生の「居場所」づくりの立ち上げと運営を支援してきた。

そこに通室する子どもたちが不登校に至る原因に個別性はあるが、その背景には、早期からの発達の偏りや遅れが予想される子どもたちに多く出会った。そこで、「居場所」活動プログラムにおいては、学習支援と合わせて、対人不安の緩和につながること、生活体験を増やすこと、などをサポート目標とした支援を中心に取り組んだ。その過程で、多くの子どもたちが普通登校へと繋がった経過がみられた。

筆者はH21年より兵庫県の幼稚園に出向く発達支援アドバイザーとして17園を訪問してきた。発達支援アドバイザーとは、幼稚園で先生方が子どもの発達の理解に

悩み、日常保育の対応について不安を抱えている園児の行動観察を行う。そして、日常保育に筆者も参加しながら終日子どもの観察を実施し、子どもが降園後に園の教職員とケースカンファレンスを実施するという活動である。

園児たちと遊びながら行動観察をする中で「小学校で不登校に至ったA君も、就学前はこんな行動をとっていたのだろうか」「B君は集団の中でこんな風に困っていたのだろうか」と、思い当たる場面によく出会った。

H22年は2年目の特別支援アドバイザーの関わりであった。同じ幼稚園に経年で訪問すると、子どもたちの著しい成長に目を見張るものがある。その陰には、幼稚園の先生方の保育の質の高さが当然伺われる。

幼児教育者の質の高い発達支援能力は、就学後の特別支援を円滑に進める上でも、いじめや不登校、暴力行為というような問題への早期サポート及び未然防止の上からも、重要である。

そこで、本論文においては、①幼稚園教諭がどのような子どもについて「気になる子」「困っている子」として受けとめているかという現状について ②日常生活の中での発達支援の在り方 ③今後の幼児教育者の発達支援能力の課題について の観点から検討していきたい。

Ⅱ 発達支援アドバイスの概要

1. 訪問の時期

平成21年6月～22年11月

2. 観察対象

訪問園 17園

(うち6園はH21, H22の2回にわたり同時期での経過観察訪問を実施)

観察児数 164名

(2歳6カ月～6歳5カ月までの園児で、園からの観察要請があった子どもたち)

3. 観察場面

子どもの日常生活について、以下の活動の様子から観察する。

- (1) 登降園の様子
- (2) 自由遊び
- (3) 設定保育
- (4) 昼食・おやつの様子

Ⅲ 園から要請のあった観察児の様子

本論においては、H21・H22年の2回にわたり同時期での経過観察訪問を実施した園の中で、観察児が3名以上であった3園についてまとめる。

1. A幼稚園

(1) 対象児

平成21年度 6名

(男子5名 83.3% 女子1名 16.7%)

平成22年度 3名

(男子1名 33.3% 女子2名 66.7%)

(2) H21・22年の経年観察対象児

H21年に観察した子どもの全員が、H22年は日常生活に適応しており、観察対象児として園からの依頼はなかった。

(3) H21年度の子どもの様子

表記の➡の先はH22年の子どもの様子である。○番号児は、現在は日常生活に適応しているために、H22年は観察依頼がなかった子どもである。

- ① (男子, 3歳11カ月) ➡ 日常保育に適応
こだわりが強く、言葉の指示が伝わらない
- ② (男子, 4歳8カ月) ➡ 日常保育に適応
多動で友達とのトラブルが多い
- ③ (男子, 5歳1カ月) ➡ 日常保育に適応
大きな音にパニック、こだわり行動がある
- ④ (男子, 5歳2カ月) ➡ 療育機関に通級
言葉の理解が乏しく、集団行動が困難
- ⑤ (男子, 6歳5カ月) ➡ 小学校の普通登校
視線が合いにくく、場の空気にそぐわない言動
- ⑥ (女子, 4歳7カ月) ➡ 日常保育に適応
こだわりの行動、パニックになり、集団行動が苦手

(4) H22年度の子どもの様子

- 1 (男子, 3歳11カ月)
じっとできず注意が散漫、会話が成り立たず不安定
- 2 (女子, 2歳9カ月)
こだわりの行動、パニックになり、集団行動が苦手
- 3 (女子, 4歳3カ月)
自分のペースで動き集団行動が苦手、気分ムラ

2. B幼稚園

(1) 対象児

平成21年度 20名

(男子13名 65.0% 女子7名 35.0%)

平成22年度 19名

(男子13名 68.4% 女子6名 31.6%)

(2) H21・22年の経年観察対象児

7名 (平成21年度の 35%)

H22年も引き続き、子どもへの対応に苦慮しているため観察依頼がある。

(3) H21年度の子どもの様子 (➡はH22の状況)

表記の➡の先はH22年の子どもの様子である。○番号児は、現在は日常生活に適応しているために、H22年は観察依頼がなかった子どもである。

- 1 (男子, 3歳10カ月) ➡ H22-1 (理解力が乏しい)
奇声をあげる、視線が合いにくい
- 2 (男子, 4歳4カ月) ➡ H22-2 (能力がアンバランス)

- 言葉の指示が伝わらず、筆圧が弱く姿勢が傾く
- 3 (男子, 4歳10カ月) ➔ H22-3 (パニック行動)
音に敏感で園内を徘徊し、全てに「いやだ」という
- 4 (男子, 4歳11カ月) ➔ H22-4 (パニック行動)
多動で身辺整理ができず、感情に起伏が激しい
- 5 (男子, 5歳0カ月) ➔ H22-5 (パニック行動)
教室から飛び出し、友達関係のトラブルが絶えない
- 6 (男子, 5歳1カ月) ➔ H22-6 (パニック行動)
音に敏感で、攻撃的で園内をうろつく
- 7 (女子, 4歳9カ月) ➔ H22-7 (パニック行動)
多動、感情の起伏が激しく目が離せない
- ⑧ (男子, 4歳0カ月) ➔ 日常保育に適応
多動で友達とのトラブルが多い
- ⑨ (男子, 5歳8カ月) ➔ 小学校に普通登校
身辺整理ができず、気分のムラで勝手な行動をする
- ⑩ (男子, 5歳10カ月) ➔ 日常保育に適応
コミュニケーションが苦手で、言葉に乏しい
- ⑪ (男子, 6歳0カ月) ➔ 小学校に普通登校
生活行動が身に付かない
- ⑫ (男子, 6歳0カ月) ➔ 小学校に普通登校
多動で、一方的に話し続ける
- ⑬ (男子, 6歳2カ月) ➔ 小学校で特別支援
奇声を発し、集団行動ができない
- ⑭ (男子, 6歳5カ月) ➔ 小学校で特別支援
集中力が無く、コミュニケーションが苦手
- ⑮ (女子, 3歳3カ月) ➔ 日常保育に適応
視線が合わず、友達の名前が覚えられない
- ⑯ (女子, 3歳4カ月) ➔ 日常保育に適応
言葉が遅く、身体能力も劣る
- ⑰ (女子, 3歳11カ月) ➔ 日常保育に適応
斜視と視力障害をもつ
- ⑱ (女子, 5歳0カ月) ➔ 日常保育に適応
多弁で多動、集中力に欠ける
- ⑲ (女子, 5歳9カ月) ➔ 小学校に普通登校
空想が多く、一人遊びが多い
- ⑳ (女子, 6歳2カ月) ➔ 養護学校に通学
脳梗塞のマヒ障害がある

(4) H22年度の子どもの様子

- 1 (男子, 4歳10カ月)
理解力が乏しく、自発的に行動ができず補助が必要
- 2 (男子, 5歳4カ月)
話し方や歩き方がぎこちなく、能力がアンバランス
- 3 (男子, 5歳10カ月)
些細なことでパニックになり、能力がアンバランス

- 4 (男子, 5歳11カ月)
思い通りにならんとパニックを起こす
- 5 (男子, 6歳0カ月)
片づけられない、不安感が強くパニックになる
- 6 (男子, 6歳1カ月)
集団行動でパニックになり、気分にムラがある
- 7 (女子, 5歳9カ月)
順番が待てない、落ち着きがない
- 8 (男子, 3歳9カ月)
新しい場面に慣れず、こだわりの行動がある
- 9 (男子, 4歳10カ月)
言葉の指示が伝わらず、動作が緩慢
- 10 (男子, 4歳11カ月)
数字や文字は書くが、話し方が単語になる
- 11 (男子, 4歳11カ月)
不器用で、不安感が強くパニックになりやすい
- 12 (男子, 5歳2カ月)
気分にムラがあり人が変わると態度が変わる
- 13 (男子, 5歳9カ月)
発音が不自然で不器用、指示が伝わらない
- 14 (男子, 5歳9カ月)
隙間に入り込む、言葉の指示が通らない
- 15 (男子, 5歳10カ月)
行動が乱暴で友だちとのトラブルが絶えない
- 16 (女子, 4歳7カ月)
言葉が少なく、お漏らしがある
- 17 (女子, 4歳7カ月)
自分のペースで動き集団行動が苦手、気分にムラ
- 18 (女子, 5歳3カ月)
片付けができず、言葉数がすくない
- 19 (女子, 5歳7カ月)
園で本児の声を聞いたことがない(話さない)

3. C幼稚園

(1) 対象児

平成21年度 7名
(男子6名 85.7% 女子1名 14.3%)
平成22年度 8名
(男子8名 100% 女子0名 0%)

(2) H21・22年の経年観察対象児

2名(平成21年度の 28.6%)
H22年も引き続き、子どもへの対応に苦慮しているため観察依頼がある。

(3) H21年度の子どもの様子

表記の➡の先はH22年の子どもの様子である。○番号児は、現在は日常生活に適應しているために、H22年は観察依頼がなかった子どもである。

- 1 (男子, 3歳9カ月) ➡ H22-1 (パニック行動)
活動の切り替えができずパニックになる
- 2 (男子, 4歳2カ月) ➡ H22-2 (言動が緩慢)
言動が緩慢で補助が必要で個別対応となる
- ③ (男子, 3歳7カ月) ➡ 観察依頼なし
言葉の理解が遅く、視線が合わない
- ④ (男子, 4歳9カ月) ➡ 観察依頼なし
行動にこだわりがあり、パニックを起こす
- ⑤ (男子, 5歳6カ月) ➡ 小学校に普通登校
初めての行事は恥ずかしがって参加できない
- ⑥ (男子, 5歳7カ月) ➡ 小学校に普通登校
言葉の指示が伝わらず、個別対応が多い
- ⑦ (女子, 5歳0カ月) ➡ 観察依頼なし
こだわりが強く、一人遊びが多い

(4) H22年度の子どもの様子

- 1 (男子, 4歳12カ月)
順番が待てない、些細なことでパニックになる
- 2 (男子, 5歳2カ月)
言動が緩慢で、集団についていけない
- 3 (男子, 3歳5カ月)
こだわりの行動があり一人遊びが多い
- 4 (男子, 3歳7カ月)
保育士の問いかけに、表情や言葉がない
- 5 (男子, 4歳0カ月)
いつもと違う保育内容になるとパニックを起こす
- 6 (男子, 4歳8カ月)
言動の理解が難しい様子で、集団についていけない
- 7 (男子, 5歳8カ月)
言動が緩慢で、排泄の失敗がたまにある
- 8 (男子, 5歳10カ月)
神経質で、些細なことにこだわる

IV 幼児教育者に求められる発達支援能力

Ⅲで挙げた、幼稚園からの観察依頼があった児童についての個別の事例検討はここでは詳細を取り上げないが、「H21年に観察し、H22年も継続した支援アドバイスが必要である」と、現場の先生が観察依頼をした子どもは、9名の23.1%であった。

これは、日常保育の中での教員の発達支援サポート

が、子どもたちの大きな変化をもたらした成果であるといえる。さらに発達支援アドバイザーとして筆者が同園への経年での訪問を通して、園の先生が日々の保育努力を積み重ねる中での、子どもの発達への理解とその支援スキル向上がみられた。

本論では、筆者が実践してきた支援アドバイスの要点をまとめる。

1. 「発達の偏り」に気づく、適した時期を理解する

早期発見・早期ケアといっても、3歳児までは出生時の人的環境や物理的環境によって発達の個人差は大きい。また、対人関係に問題があるという行動特性は、幼児が集団生活を送るようになって気がつくものであり、3歳前後の幼児が行う遊びは、平行遊びであることが多く、この段階では対人関係の問題を指摘することは困難であろう。

年齢的に見えていない問題を抽出しようとすれば、見逃しをしないようにと、多くの幼児に疑いをかけてしまう結果となる。早期発見といっても、むしろ問題点が見えてくる時期に「見立て」をすることが大切である。

2. 発達障害の概念を理解する

発達障害とは「精神発達の何らかの遅れ」であり、「異常」や「欠陥」ではないという理解が教育現場の中では大切である。

こころの発達の中で、つまり精神機能の働きにおいてどこかの働きが、どの程度遅れるかによって「精神遅滞mental retardation」「自閉症autism」というように、あるいはどの程度の遅れるかによって、重度の自閉症であったり、高機能の自閉症であったり、アスペルガー症候群であるという。

観察希望児の様子をみると、①知的能力の問題 と、②対人関係の問題 に大別できる。これは、精神発達の構造について「理解」を深めていく縦の発達軸と、「関係」を深めていく横の発達の軸から見ることができる。この2軸は分離独立したものではない。乳幼児が世界を理解していく場合には、すでにこの世界をよく知っている大人との関係を密接な交流、すなわち養育的関与をとおして世界を学ぶ。そのことによって理解を身につけていくのであるが、関係の発達には理解の支えがいる。「関係」と「理解」の2軸のベクトルとして発達が進んでいくという理解が必要である。

3. 日常保育の中で発達促進的な支援の工夫をする

気になる子どもの行動に対して、「これで解決」という妙手はなかなか見つからないが、気になる言動に対する発達促進的な、日常的で具体的な関わりを実践することが大切である。例として以下のような関わりである。

(1) 落ち着きがない場合

刺激が多い環境であれば、視覚や聴覚の情報量が少なくなるような園内の場所を、避難場所として設定する。

(2) パニックになる場合

新しい場面や不測の事態への対応が困難な子どもの場合は、子どもに見通しを持たせるような図や絵を通した具体的な教示や指導を行う。

(3) 指示が伝わりにくい場合

言語理解が十分に発達しているのかを見ておくこと、子どもと関わる大人は自身の言葉や表情と指示が一致しているかどうかを確かめてみる。

V 日常生活経験を支えた事例

不登校生の居場所でサポートしてきたAは、3歳のころより言葉の遅れ、対人緊張の強さ、気が散りやすいなどの行動特徴があった。

小3までは、一人の友達の支えがあり登校していたが、4年のクラス替えから、教室に入れなくなり不登校に至った。相談機関に関わることはなかったAだが、精神発達の遅れが予想された。

筆者が関わった不登校生の「居場所」における2年間のサポートを通して、Aの対人関係に改善が見られ、自己肯定感が高くなり、中学より登校を続けて3年間普通登校を続けている。

ここでは、事例を通して支援のあり方を検討する。

【事例】 A (小学4年生 女児10歳)

【家族】 父 (会社員), 母 (会社員), 兄 (中学3年生)

【主訴】 小さい時から対人緊張が強く、小学4年生から、教室に入れなくなる。人前で声を出すことに不安緊張が高い

【サポートの目標】

生活体験の場を広げて対人関係の広がりとし、Aの自己肯定感につなげる。

(考え方を図1に示す)

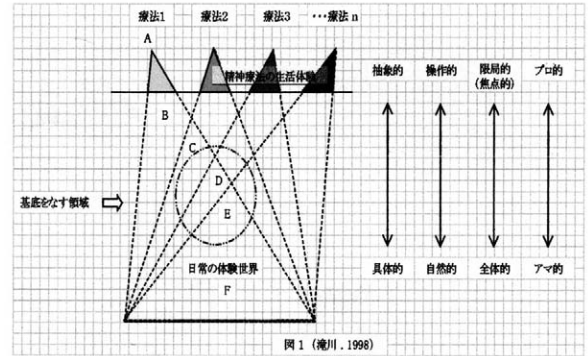
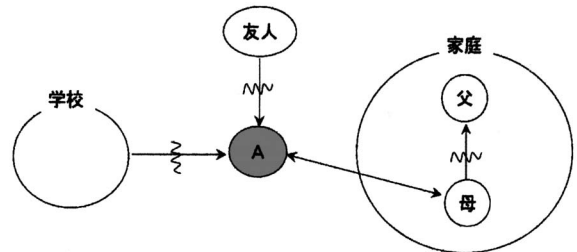


図1 (滝川, 1998)

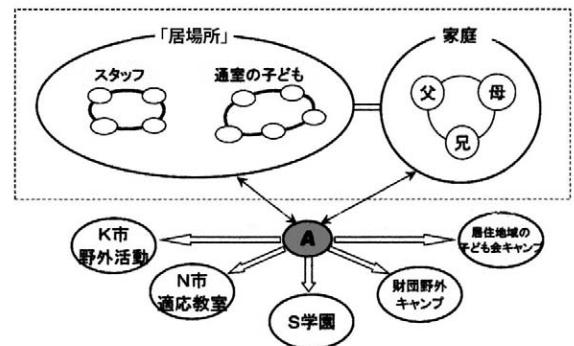
【経過】

相談当初の母親は、「小さい時から集団や集団での活動が苦手で、自分から声をかけられないし、学校へ行けない。このままでどうなるのか」と不安を抱く。Aは「学校に近づくと動けなくなる。男の子が嫌い」と語る。2年間のAへの関わりの中で、Aを取り巻く教育関係機関との連携を通して、野外キャンプやグループ活動の体験を積み重ねてきた。Aの安心感につながるような「居場所」小集団でのサポートを通して、Aは次第に中学入学を楽しみに待つようになる。

< 来談当初の人間関係 >

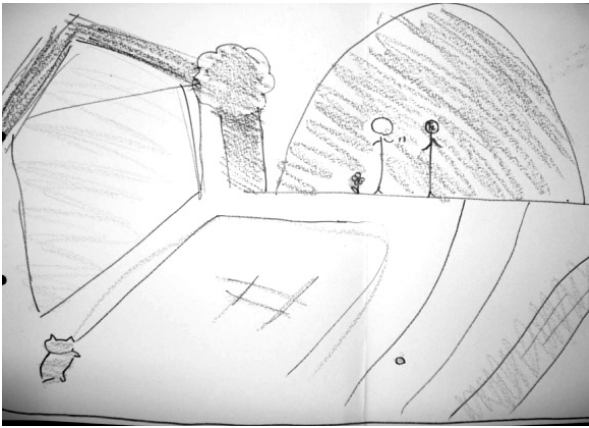


< 小6時点での人間関係 >

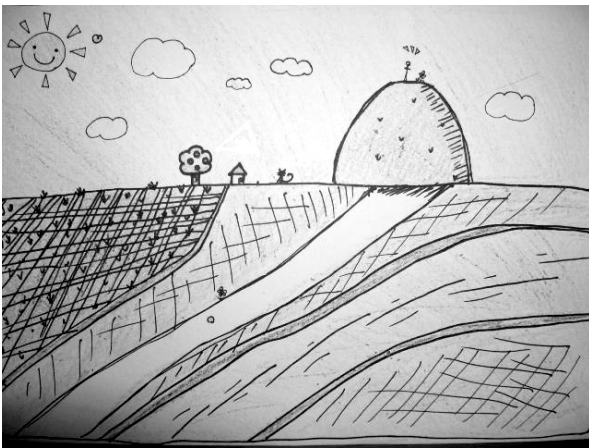


【描画の変化】

＜小学5年生の時＞



＜小学6年生の時＞



【事例の考察】

- ①子どもたちの生活リズムを作り、人間関係の広がりを作ることは、教育発展途上にある子どもたちにとって必要である。そこでは発達レベルに応じた治療的意味合いを持つ「スモールグループ」のサポートが大切である。
- ②子どもにとって、「わかる」「できる」「楽しい」感じを味わうことができ、本人の自信や将来への希望につながるような学習援助の工夫は、不登校の子どもたちにとって治療的意味合いを持つ必要なサポートである。
- ③子どもの発達レベルに応じた、生活療法的な活動は本人の不安感の減少につながる。

Ⅵ おわりに

発達支援アドバイザーとしての活動と不登校生へのサポート活動の実践から、幼児教育者に求められる実日常保育の中で創意工夫がなされる、実践的な発達支

援の在り方をまとめた。

保育現場の中では、さらに①保護者との協力体制での日常生活を通じたサポートの在り方、②医療機関・療育機関・小学校をはじめとした円滑な支援連携、が重要であり、これらの具体的なアプローチについては今後も実践的な検討を進める。

そして、本学で実践する子育て支援事業のプログラムや心理教育相談室の充実を図りながら、地域支援体制のモデルづくりと、実践力のある幼児教育者の育成を目指していきたい。

【引用参考文献】

- 伊藤順一郎「地域精神保健活動における介入の在り方に関する研究」(厚生労働科学研究費補助金事業/こころの科学研究事業, 2003)
- 内田伸子 (1999). 『発達心理学—ことばの獲得と教育—』岩波書店.
- 内田伸子 (2008a). 『よくわかる乳幼児心理学』ミネルヴァ書房.
- 内田伸子 (2008b). 『幼児心理学への招待—子どもの世界づくり—』サイエンス社.
- 「10代・20代を中心とした『ひきこもり』をめぐる地域精神保健活動のガイドライン」(国立精神・神経センター障害保険福祉総合研究事業, 2003)
- 小此木啓吾「ひきこもりの社会的背景」狩野力八郎・近藤直司編『青年のひきこもり：社会心的背景・病理・治療援助』(岩崎学術出版, 2000)
- カミイ, C.・デブリーズ, R. (1973). 稲垣佳世子 (訳) (1980). 『ピアジェ理論と幼児教育』チャイルド本社.
- 小枝達也「5歳児健診」(診断と治療社, 2008)
- 齊藤万比古「不登校の児童・思春期の精神医学」(金剛出版, 2000)
- 齊藤 環「ひきこもりと社会」『現代のエスプリ』(至文堂, 2006)
- 滝川一廣「社会, 家族, そして精神療法」『精神療法』(1999)
- 芳川玲子「ひきこもりカウンセリングの実際」『現代のエスプリ』(至文堂, 2005)

(平成22年11月19日受理)